

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS ESCOLAS EB 2,3 DE UM CONCELHO DA REGIÃO CENTRO: PERCEÇÃO DE PAIS E PROFESSORES

**Maria Martins¹
Teresa Sarmento²**

RESUMO: *A relação escola – família é apresentada pelos múltiplos estudos realizados, a nível nacional e internacional, como pedra angular para a melhoria da ação educativa da escola. Com efeito, os estudos apontam para uma relação forte e positiva entre a qualidade desta relação e o nível de desempenho escolar e educativo das crianças, adolescentes e jovens. A aceitação desta realidade é geral e indiscutível. Contudo, a sua concretização continua a revelar-se de grande complexidade.*

Neste artigo apresentamos alguns dos resultados de um estudo - realizado no âmbito da tese de doutoramento na Universidade de Granada³ - que teve como objetivo fundamental a caracterização das dinâmicas de participação e envolvimento das famílias nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos de um concelho da região centro do país, através da perceção de encarregados de educação e de professores que desempenham as funções de direção de turma. Os dados, obtidos através da aplicação de questionários e entrevistas a encarregados de educação e diretores de turma, revelam uma perceção generalizada e inequívoca sobre os grandes benefícios do envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos para todos os envolvidos e mostram a existência de dificuldades bilaterais na sua concretização.

Palavras-chave: Participação, Envolvimento, Benefícios, Constrangimentos

¹ Doutora em Ciências da Educação (mariamartinssousa@gmail.com)

² Professora Auxiliar, Instituto de Educação, Universidade do Minho (tsarmento@ie.uminho.pt)

³ Orientada por: Juan Antonio Lopez Nuñez, Juan Manuel Trujillo Torres (Professores da Universidade de Granada) e Teresa Sarmento (Professora da Universidade do Minho)

ABSTRAT: *The relationship between school - family is shown by multiple national and international studies, as a cornerstone for the improvement of educational activity in schools. Indeed, studies indicate a strong and positive relationship between the quality of this relationship and the level of academic and educational achievement of children, adolescents and youth. The acceptance of this reality is general and indisputable. However, its implementation continues to be of great complexity.*

This article presents some results of a study - conducted within the doctoral thesis at the University of Granada⁴ - which aimed the characterization of the fundamental dynamics of participation and involvement of families in the elementary schools of a county in the central region of the country, through the perception of parents and teachers who perform the management functions of the class. The data obtained through questionnaires and interviews with parents and class directors, reveals a clear and widespread perception about the great benefits of family involvement in the school life of their children for all involved and shows that there are bilateral difficulties in its achieving.

Keywords: Participation, Involvement, Benefits, Constraints

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De entre os vários agentes de educação do indivíduo para a sua integração plena em sociedade estão, indiscutivelmente e em primeiro lugar, a família e a escola. Embora estrutural e funcionalmente distintas, ambas têm objetivos coincidentes que passam primordialmente pelo sucesso escolar e educativo das crianças e jovens no quadro da sua formação global, o que legitima e dá evidência à necessidade fundamental de cooperação entre estas duas instâncias educativas.

Com efeito, é em contexto familiar que a criança tem oportunidade de fazer a sua primeira socialização, não só por ser esta que acontece em primeiro lugar, mas sobretudo, como aponta Pinto, C. (2001, ps. 121-122), porque é nela que se devem ancorar todas as outras fases subsequentes da socialização e cujo êxito dela depende grandemente. No entanto, a socialização primária é manifestamente insuficiente para levar o indivíduo à sua plena inserção na sociedade. Daí, segundo o autor, o papel importante que desempenha a escola, como segundo espaço de socialização, imediatamente a seguir à família. Lembra, ainda, o autor que, como a família não tem hoje capacidade para, sozinha, preparar os seus membros para a sua inserção na sociedade (contrariamente ao que aconteceu durante séculos), tem que contar com a escola no desempenho

⁴ Oriented by: Juan Antonio Lopez Nuñez, Juan Manuel Trujillo Torres (Professor at Granada University) and Teresa Sarmento (Professor at Minho University)

dessa função, sendo essa socialização secundária, enquanto “interiorização de submundos institucionais”, cada vez mais diversa e prolongada (id., p. 123).

Carneiro, R. (2001, ps. 14-15), ao discorrer sobre a indispensabilidade de um abundante elenco de recursos sociais, gerado por cada comunidade para o seu desenvolvimento e subsistência, chama a atenção para o facto de a família e a escola constituírem “as duas instâncias que mais podem contribuir para a geração desse corpus crítico de capital social”. Estas duas instâncias de socialização, educação e desenvolvimento afiguram-se, pois, segundo este autor, indispensáveis “a uma educação integral da pessoa”, correspondendo, assim, aos pilares do desenvolvimento do ser humano. Enquanto que a família “é o lugar dos afetos e da partilha” (Caeiro, 2005, p. 21), a escola é, “por excelência, o local onde se complementam os meios para desenvolver atitudes e valores” (id., p. 22). Deste modo, segundo esta autora, embora diferentes, a escola e a família fazem parte de um mesmo “sistema relacional”. Partilhando finalidades no que respeita ao desenvolvimento do educando e que passam pela “potencialização das suas capacidades, a promoção da sua socialização e autonomia/individualização”, estas duas instituições não podem ignorar-se. Antes devem tentar encontrar e desenvolver “estratégias educativas convergentes”, para o estabelecimento de uma verdadeira relação “coeducativa”.

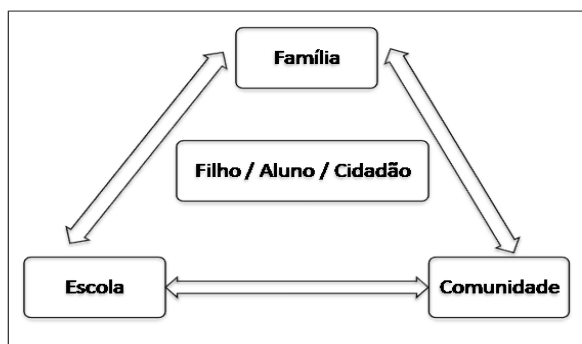
Os estudos sublinham a existência de benefícios para todos os intervenientes no processo educativo, sendo esta uma ideia generalizada, de aceitação tácita e bem patente na produção legislativa dos últimos anos que, da legitimação da participação das famílias, passou à implicação e corresponsabilização formal destas no percurso escolar dos seus educandos. No entanto, como lembra Lima J. (2002, p. 7), a efetivação desta relação sempre foi complexa e difícil de estabelecer, sendo que, ao longo da história do sistema educativo português, “as relações entre pais e professores sempre foram assunto polémico”. É hoje preconizada pela investigação, e aceite por todos os agentes e atores educativos, a necessidade de mudança na relação entre a instituição escolar e as famílias, sendo fundamental para a melhoria do desempenho escolar e educativo dos alunos. Nesse mesmo sentido aponta o crescente espírito de exigência da sociedade face à qualidade da ação educativa da instituição escolar, enquanto responsabilidade social.

As dificuldades encontradas no desenvolvimento de uma tipologia adequada de relacionamento e envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, são fator que vem provar a necessidade de se traçarem objetivos coerentes, baseados não só nos resultados da investigação mas igualmente no conhecimento adequado das especificidades da

comunidade educativa - que visem a conceção e implementação de estratégias inovadoras e adequadas às famílias, que promovam a sua aproximação e envolvimento na vida escolar dos seus educandos. Só desta apreensão, conhecimento e reconhecimento das particularidades de cada realidade escolar e de cada comunidade educativa, i. é, na posse dos elementos que as caracterizam, será possível, com propriedade, delinear, planificar e implementar as estratégias mais adequadas e, por conseguinte, com maiores probabilidades de levar ao desenvolvimento de uma cultura de participação e envolvimento de todos os atores da cena educativa – escola, família e comunidade envolvente.

Sublinhe-se que nesta relação, a criança, adolescente ou jovem, é o elo de ligação e ponto de comum interesse para a ação da escola, da família e da comunidade. Consequentemente, dela devem partir e para ela devem convergir todas as intenções e ações. Contudo, essa convergência deve ser desenvolvida sempre no quadro do conhecimento e reconhecimento da diferenciação de lugares que ocupa, em cada uma destas instâncias educativas, tal como apresentado na figura seguinte: filho, aluno e cidadão. Só nesta perspetiva multidimensional do seu papel social, e no respeito pelas especificidades de cada um destes contextos educativos, será possível promover de forma positiva e produtiva um clima de trabalho colaborativo. Sendo este objetivo função do tipo, intensidade e qualidade das interações e conexões entre estes contextos, ele será tanto mais alcançável quanto mais próximas, regulares e eficazes forem as relações estabelecidas.

Figura I
Centralidade da criança na relação escola-família-comunidade



Perante a real dificuldade, sentida por diretores de turma e comunidade escolar em geral, de trazer à escola e contar com a participação de um número significativo de encarregados de educação,

bem como a manifesta insatisfação por parte destes, e na convicção generalizada da premência da assunção e desenvolvimento duma relação de colaboração, neste trabalho investigativo é feita a caracterização da situação no que concerne à comunicação e colaboração entre a escola e a família, numa perspetiva de melhor nela atuar e intervir, no sentido da sua melhoria.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Objetivos, amostra e instrumentos de recolha de dados

Os objetivos fundamentais deste estudo foram, em primeiro lugar, conhecer a realidade das escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de um concelho da região centro, no que respeita ao nível de participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e construir conhecimento capaz de subvencionar estas escolas, em especial os diretores de turma, na assunção e desenvolvimento de estratégias conducentes a um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos. Entre os objetivos específicos, encontram-se o conhecimento da perceção dos inquiridos – encarregados de educação e diretores de turma - sobre o grau de participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, as potencialidades e benefícios duma participação próxima e ativa das famílias, a caracterização do grupo de encarregados de educação que mais vai à escola e os fatores que mais significativamente se constituem como constrangimento a essa participação. Os resultados aqui apresentados são os referentes a estes mesmos objetivos.

Do convite endereçado aos 3268 encarregados de educação destas escolas, foram 2089 os que aceitaram participar no estudo e que passaram a constituir a respetiva amostra. No que respeita aos 163 diretores de turma, a participação foi total, sendo estes os números que correspondem aos questionários aplicados a cada grupo da população e cuja constituição foi maioritariamente de respostas semifechadas. Como forma de complementar e aprofundar a informação, foram, ainda, aplicadas entrevistas a sete encarregados de educação e quatro diretores de turma.

3. RESULTADOS

Em qualquer estudo, mostra-se necessário proceder a uma análise crítica dos resultados, tendo como ponto de partida o modelo teórico que serviu de base de sustentação do trabalho. Assim, e de modo a clarificar os contributos do estudo, a discussão dos resultados obtidos far-se-á por

referência aos objetivos específicos definidos, englobando os aspetos mais pertinentes referidos na literatura e que se encontrem em consonância com os dados observados.

3.1.Caracterização sociodemográfica da amostra

Encarregados de educação

No grupo dos encarregados de educação, a idade apresenta um valor médio de 40,93 anos, com valores mínimo e máximo respetivamente, 18 e 77 anos e sendo a classe etária 36-40 anos a mais representada, com 31%, seguida de 41-45 anos com 29%. Verifica-se, ainda, que a grande maioria da amostra é do sexo feminino (85%) e é casado ou em união (86%). Contudo, registamos como significativa a percentagem de encarregados de educação divorciados ou separados (9%).

A esmagadora maioria dos encarregados de educação são pai ou mãe (95%), mas, sendo a maioria mulheres, deduz-se que a maior parte dos encarregados de educação são mães, tal como ainda é habitual nas escolas, uma vez que continuam a ser maioritariamente as mães que assumem o papel de educadoras dos filhos.

Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação (69%) possuem formação escolar ao nível dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário. As habilitações extremas (primeiro ciclo do ensino básico e ensino superior) são as menos representativas, com 15% cada e apenas 1% tem mestrado ou doutoramento.

Esta realidade poderá ter influência na forma como a família se relaciona com a escola, cabendo a esta estar atenta e ter em consideração a heterogeneidade e especificidades de cada família, para melhor planificar a sua ação escolar e educativa.

Diretores de turma

Entre os diretores de turma, a idade apresenta um valor médio de 45,02 anos, com uma variação entre 27 e 57 anos, sendo mais representadas as classes etárias entre 41 e 45 anos e mais de 50 anos com 27% cada, seguidas de 46-50 anos com 20%.

Tal como acontece entre os encarregados de educação, a grande maioria dos diretores de turma é do sexo feminino (79%).

Relativamente à experiência profissional, os diretores de turma têm em média 21 anos de serviço docente, variando entre 3 e 36 anos. São 56% os que têm entre 11 e 25 anos de serviço, pertencendo a grande maioria aos quadros (89%), o que perfaz uma situação profissional estável.

3.2. Níveis de participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos

Um dos objetivos específicos definidos para este estudo era conhecer a perceção dos encarregados de educação e diretores de turma acerca do grau de participação dos primeiros na escola, através dos três canais analisados: o diretor de turma, a Associação de Pais e o Aluno. Os resultados são seguidamente apresentados, através dos intervalos de confiança para as respostas à questão *Em relação à colaboração dos encarregados de educação com a escola, através dos canais anteriormente referidos, considera que...*

Quadro I
Perceção dos encarregados de Educação

	%	IC a 95%	
		LI	LS
Deveria colaborar muito mais	13,4%	11,5%	15,4%
Deveria colaborar mais	34,8%	32,0%	37,5%
Colabora o necessário	49,7%	46,9%	52,6%
Colabora mais do que o necessário	1,5%	0,8%	2,2%
Colabora muito mais do que o necessário	0,5%	0,1%	0,9%

Podemos constatar, por observação do quadro I, que 49,7% dos encarregados de educação são de opinião que “Colabora o necessário. Em contrapartida, 34,8% dos mesmos reconhece que não participa o suficiente, pelo que deveriam participar mais, sendo 13,4% os que consideram que deveriam colaborar muito mais.

Aceitando que os que consideram participar o suficiente o fazem de forma esclarecida e positiva, parece-nos merecer destaque o facto de serem cerca de metade aqueles que reconhecem a sua pouca ou muito pouca colaboração com a escola.

Quadro II
Perceção dos diretores de turma

	%	IC a 95%	
		LI	LS
Muito inferior à desejável e necessária	16,0%	8,1%	24,0%
Inferior à desejável e necessária	67,9%	57,7%	78,1%
A desejável e necessária	16,0%	8,1%	24,0%

No mesmo sentido, embora mais acentuada, vai a perceção dos diretores de turma, que consideram maioritariamente ser a participação e colaboração dos encarregados de educação inferior à desejável e necessária (67,9%), havendo, ainda, um número significativo de elementos (16,9%) para quem essa colaboração é mesmo muito inferior àquela que seria necessária e desejada.

Esta representa uma realidade que carece de reflexão por parte das escolas e por todos os agentes educativos, no sentido de se inverter a situação, tanto mais que, e na esteira de Marujo, Neto e Perloiro (2005, p. 10), hoje mais do que nunca, pais e professores sentem que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como alunos e como pessoas. Com efeito, não só os pais querem ser aceites como coeducadores pela escola, mas igualmente esta quer contar com as famílias como parceiros intervenientes, ativos e esclarecidos, no processo de escolarização. Contudo, como foi possível verificar também neste estudo, do dizer (e até do querer) ao fazer vai um enorme hiato e um mundo de *inconcretizações* que importa analisar e passar do discurso à ação, uma ação concertada e sistémica que permita o alcance da pretendida e necessária melhoria sustentada da educação enquanto bem comum - através da (des)construção das práticas - e a consequente contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

3.3. Quem beneficia com uma relação de proximidade entre a escola e a família

Também considerado importante foi o conhecimento da perceção dos dois grupos da população relativamente aos benefícios da relação escola-família, cujos dados se apresentam nos quadros seguintes, através dos intervalos de confiança para as respostas à questão *Na sua opinião, quais as principais vantagens de uma relação de colaboração entre os encarregados de educação e a escola?*

Quadro III
Perceção dos encarregados de educação

	%	IC a 95%	
		LI	LS
23.1 Melhora os resultados dos alunos	73,3%	70,9%	75,8%
23.2 Melhora o comportamento dos alunos	67,4%	64,8%	70,1%
23.3 Aumenta o nível de satisfação dos encarregados de educação	42,6%	39,8%	45,4%
23.4 Aumenta o nível de satisfação profissional dos professores	32,6%	30,0%	35,3%
23.5 Aumenta a democracia participativa na escola	21,7%	19,3%	24,0%
23.6 Ajuda a escola a abrir-se às famílias e à comunidade	38,9%	36,1%	41,6%
23.7 Contribui para a boa imagem da escola	29,1%	26,6%	31,7%
23.8 Outras. (Quais?)	1,0%	0,4%	1,5%

Por observação do quadro III verifica-se que, entre as vantagens resultantes de uma relação de colaboração escola-família, as mais consideradas pelos encarregados de educação são a “Melhoria dos resultados dos alunos”, apontada por 73,3% e a “Melhoria do comportamento dos alunos”, por 67,4%. Segue-se, a alguma distância, o “Aumento do nível de satisfação dos encarregados de educação”, assinalada por 42,6%, a “Ajuda à escola a abrir-se às famílias e à comunidade”, por 38,9% e o “Aumento do nível de satisfação profissional dos professores” por 32,6%. As menos assinaladas são “Contribui para a boa imagem da escola”, por 29,1% e “Aumenta a democracia participativa na escola”, por 21,7%.

No mesmo sentido vai a opinião dos diretores de turma, considerando estes, maioritariamente, que as vantagens de uma boa relação entre a escola e a família passam essencialmente pelos efeitos positivos no comportamento (88,9%) e no aproveitamento dos alunos (79,0%). A ajuda dada à escola na sua abertura à comunidade (44,4%), o aumento do nível de satisfação dos encarregados de educação (42,0%) e dos professores (35,8%), o contributo no sentido do aumento da democracia na escola (32,1%) e a ajuda na construção social de uma boa imagem da escola (27,2%) são, ainda, benefícios da relação escola-família que têm uma referência considerável por parte dos diretores de turma.

Quadro IV
Perceção dos diretores de turma

	%	IC a 95%	
		LI	LS
18.1 Melhora os resultados dos alunos	79,0%	70,0%	88,1%
18.2 Melhora o comportamento dos alunos	88,9%	81,9%	95,9%
18.3 Aumenta o nível de satisfação dos encarregados de educação	42,0%	31,0%	53,0%
18.4 Aumenta o nível de satisfação profissional dos professores	35,8%	25,1%	46,5%
18.5 Aumenta a democracia participativa na escola	32,1%	21,7%	42,5%
18.6 Ajuda a escola a abrir-se à comunidade	44,4%	33,4%	55,5%
18.7 Contribui para a boa imagem da escola	27,2%	17,3%	37,1%
18.8 Outras. (Quais?)	0,0%	0,0%	0,0%

Esta convergência das perceções dos dois grupos da população parece-nos ser sintomática da importância de que se reveste a necessidade de incrementar esta relação de colaboração. Conclui-se que os primeiros e maiores beneficiados são os alunos que, ao sentirem-se mais motivados, se posicionam mais positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencia o seu sucesso. Esta ideia é retirada igualmente da análise das entrevistas, sublinhando-se que “essa interação se reflete de forma muito positiva nas aprendizagens e no desenvolvimento do saber ser e estar dos seus educandos” (DT2). Contudo, é igualmente evidente o reconhecimento generalizado dos benefícios para todos os atores educativos que acabam por ver a sua vida e ação facilitadas, considerando-se esta relação “fundamental para as três partes” (EE1): escola, família e comunidade.

3.4. Encarregados de educação que mais vão à escola

Através da perceção dos diretores de turma, foi feita a caracterização do grupo de encarregados de educação que mais regularmente vai à escola. Os resultados são os apresentados no quadro que se segue, através das respostas à *Identifique o(s) grupo(s) de encarregados de educação que mais vêm à escola.*

Quadro V
Perceção dos diretores de turma

	%	IC a 95%	
		LI	LS
8.1 Os EEs de classes sociais mais elevadas	16,0%	7,9%	24,2%
8.2 Os EEs de classes sociais mais baixas	8,6%	2,4%	14,9%
8.3 Os EEs que têm habilitações académicas mais elevadas	19,8%	10,9%	28,6%
8.4 Os EEs que têm uma escolaridade mais reduzida	8,6%	2,4%	14,9%
8.5 Os EEs que têm educandos com bom aproveitamento e comportamento adequado	35,8%	25,1%	46,5%
8.6 Os EEs que têm educandos com dificuldades de aprendizagem	42,0%	31,0%	53,0%
8.7 Os EEs que têm educandos com problemas de comportamento	42,0%	31,0%	53,0%
8.8 Outros. (Quais?)	4,9%	0,1%	9,8%

Observando o quadro V, conclui-se que, no que respeita aos encarregados de educação que mais vão à escola, os grupos assinalados de forma mais expressiva são “Os que têm educandos com dificuldades de aprendizagem” e “Os que têm educandos com problemas de comportamento” (42,0% cada), seguindo-se “Os que têm educandos com bom aproveitamento e comportamento adequado” (35,8%). A uma distância significativa, é assinalado o grupo “Os que têm habilitações académicas mais elevadas”, por 19,8% dos inquiridos e “Os de classes sociais mais elevadas”, por 16,0%. As opções de resposta “Os de classes sociais mais baixas” e “Os que têm uma escolaridade mais reduzida” são assinalados de forma bem menos significativa.

Estes resultados permitem-nos refletir sobre o que é voz corrente entre os professores relativamente à vinda dos pais à escola. Realmente, estamos habituados a ouvir as queixas dos professores relativamente à dificuldade de trazer à escola justamente aqueles pais que mais necessitavam de vir, ou seja, aqueles cujos educandos apresentam mais dificuldades quer no aproveitamento, quer de comportamento. No grupo de escolas analisadas neste estudo parece não ser exatamente assim, uma vez que esses são os grupos de encarregados de educação mais assinalados como vindo à escola com alguma regularidade. Dever-se-á tal facto à maior celeridade com que, nestes caos, os diretores de turma solicitam a presença do encarregado de educação, nomeadamente para tomar conhecimento dos problemas e serem chamados a colaborar na sua resolução. Em todo o caso, é de sublinhar a prevalência das questões

relacionadas com o aproveitamento e comportamento nos contactos entre a escola e a família.

3.5. Por que não funciona a participação parental

Conhecer a perceção dos encarregados de educação e dos diretores de turma no que respeita aos fatores que dificultam a participação e envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos foi, igualmente, considerado importante para a caracterização da situação em análise. Os resultados estão expressos nos dois quadros que se seguem, através dos intervalos de confiança para as respostas à questão *Na sua opinião, quais as razões que podem contribuir para a baixa participação dos encarregados de educação na vida da escola?*

Quadro VI
Perceção dos encarregados de educação

	%	IC a 95%	
		LI	LS
20.1 Os encarregados de educação não têm tempo para ir à escola	55,5%	52,7%	58,2%
20.2 Os encarregados de educação não se interessam pela vida escolar dos seus educandos	15,3%	13,3%	17,4%
20.3 Os encarregados de educação não sabem como ajudar os seus educandos em casa	16,5%	14,4%	18,6%
20.4 Os encarregados de educação querem colaborar na escola, mas não sabem como fazê-lo	15,6%	13,5%	17,6%
20.5 A Associação de Pais não ajuda os encarregados de educação a participarem na escola	7,8%	6,3%	9,3%
20.6 Os horários de atendimento aos encarregados de educação não são adequados	36,9%	34,2%	39,6%
20.7 Os encarregados de educação nem sempre percebem bem o que os professores dizem	4,8%	3,6%	6,0%
20.8 Os professores não gostam que os encarregados de educação participem na escola	1,2%	0,6%	1,9%
20.9 Há falta de espaços adequados para receber os encarregados de educação	3,6%	2,6%	4,7%
20.10 Há falta de um espaço específico para os pais se encontrarem e conviverem	4,8%	3,6%	6,0%
20.11 O funcionamento da escola é muito complicado	3,1%	2,1%	4,1%
20.12 Os encarregados de educação sempre participaram muito pouco na vida da escola	17,1%	15,0%	19,3%
20.13 Outros. (Quais?)	3,3%	2,3%	4,3%

Como podemos verificar através do quadro anterior, os encarregados de educação apontam como constrangimento à sua participação, antes de mais, a falta de tempo para irem à escola, razão que é assinalada por 55,5% dos inquiridos, seguindo-se a desadequabilidade dos horários de atendimento pelos diretores de turma, por 36,9%. São, ainda, consideravelmente apontadas razões como a falta de tradição na participação dos encarregados de educação na escola (17,1%), o não saberem como ajudar os seus educandos em casa (16,5%), a sua vontade em colaborar na escola, mas não saberem como fazê-lo (15,6%) e, ainda, a falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos (15,3%).

Quadro VII
Perceção dos diretores de Turma

		IC a 95%	
		LI	LS
14.1 Os encarregados de educação desconhecem os seus direitos e deveres	6,2%	0,8%	11,5%
14.2 Os encarregados de educação não se interessam nem valorizam a vida escolar dos seus educandos	25,9%	16,2%	35,7%
14.3 Os encarregados de educação consideram que já fazem a sua parte em casa.	45,7%	34,6%	56,8%
14.4 A Associação de Pais não promove a participação dos encarregados de educação	11,1%	4,1%	18,1%
14.5 Os horários do DT para atendimento aos encarregados de educação não são adequados aos horários dos encarregados de educação	19,8%	10,9%	28,6%
14.6 Há falta de um espaço específico para encontros informais entre os encarregados de educação (Sala de Pais)	12,3%	5,0%	19,7%
14.7 Há falta de formação especializada dos diretores de turma	3,7%	0,0%	7,9%
14.8 Não há uma cultura de participação dos encarregados de educação na vida da escola	60,5%	49,6%	71,4%
14.9 Outras. (Quais?)	6,2%	0,8%	11,5%

Com uma perceção não coincidente, os diretores de turma consideram como principais razões para a baixa participação dos encarregados de educação, a falta de uma cultura de participação na vida da escola (60,5%) e o facto de os mesmos considerarem que já fazem a sua parte em casa (45,7%). São também apontadas de forma significativa a falta de interesse e de valorização da vida escolar por parte dos encarregados de educação (25,9%) e o facto de os horários do diretor de turma para atendimento não serem adequados aos horários laborais dos encarregados de educação (19,8%).

Registe-se que da análise das entrevistas aplicadas foi possível confirmar perspetiva semelhante. Com efeito, os diretores de turma entrevistados consideram como principais constrangimentos a indisponibilidade dos encarregados de educação para irem à escola, a desadequação dos horários de atendimento e a falta de uma cultura de participação por parte dos pais, tendo sido acrescentada a referência à falta de formação dos mesmos, o que, segundo os entrevistados, determina formas diferenciadas de valorizar a escola e perspetivar a sua participação, levando a que “quando temos, efetivamente, pais que têm muito pouca noção do papel e do peso que a escola tem para a educação do seu filho, estamos perante um constrangimento enorme...” (DT3).

Apesar desta divergência nas perceções de encarregados de educação e diretores de turma sobre as principais razões apontadas, ou por via da mesma, podemos concluir que nas escolas em análise os fatores que mais dificultam a participação dos encarregados de educação e o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos provém das duas partes. O desencontro dos horários de pais e escola, referenciado significativamente pelos dois grupos, embora com grau de valorização mais acentuado pelos encarregados de educação, parece ser um dos fatores mais determinantes e que pode estar relacionado com a falta de tempo, apresentada pelos encarregados de educação como a principal razão. No restante, parece-nos relevante o facto de, para além da falta de uma cultura de colaboração entre a escola e as famílias como primeira razão, os professores apontarem de forma muito significativa razões que se prendem com uma suposta atitude de delegação e de desinteresse por parte dos pais face à escola. Se atendermos a que por parte destes, as razões se prendem com um sentimento de incapacidade de envolvimento, quer em casa na orientação no estudo, quer diretamente na escola, bem poderemos equacionar a hipótese de se verificar um desconhecimento por parte da escola relativamente às reais dificuldades das famílias.

Desta forma, à realidade dos muitos “pais de difícil acesso”, usando a linguagem de Davies, D. (1989, p. 24), não podemos subtrair a não menos significativa realidade apontada por Marques, R. (2001, p. 26) das “escolas difíceis de alcançar”. Isto é, podemos concluir que, se há pais cuja participação e envolvimento se revela difícil, por uma multiplicidade de razões, necessariamente teremos que ter em conta o quanto a escola pode ser igualmente difícil de entender e alcançar por parte dos pais, nomeadamente aqueles que com ela se encontram em descontinuidade cultural.

Contudo, se não está nas mãos da escola a alteração relativamente à falta de tempo dos encarregados de educação, o mesmo se não passa em termos de adequação dos seus horários de funcionamento, nomeadamente no que respeita a uma melhor adequação e flexibilização dos horários de

atendimento dos diretores de turma, de modo a que os pais possam vir à escola fora do tempo de trabalho. Na verdade, muitos dos diretores de turma têm vindo a desenvolver essa sensibilidade, disponibilizando-se pessoalmente para receber os encarregados de educação em horas previamente combinadas com eles, através do telefone, caderneta ou mesmo correio eletrónico. Parece-nos muito positivo que assim aconteça, contudo, para que destas ações resultem consequências positivas relevantes, é fundamental que correspondam a uma posição da escola como organização, em termos de promoção do envolvimento das famílias e de desenvolvimento de uma cultura de participação, que deve ser assumida através dos seus documentos estruturantes, nomeadamente do Projeto Educativo.

CONCLUSÃO

Da influência positiva do envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, parece ninguém duvidar. Tal como em todos os estudos publicados, os dados desta investigação assim o revelam. De facto, desde a melhoria do desempenho escolar e comportamental das crianças, adolescentes ou jovens, ao contributo para a abertura da escola, o aumento da democracia participativa e a construção de uma boa imagem externa da mesma, bem como à melhoria da autoestima e motivação de pais e professores, os benefícios foram igualmente apontados por ambas as partes, apenas com pequenas variações na taxa de incidência, concluindo-se que a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes.

Esta convergência mantém-se quanto ao real afastamento entre a escola e as famílias, considerando uns e outros que grande parte dos encarregados de educação apresenta uma participação reduzida ou até muito reduzida. Contudo, esta sintonia verificou-se não ser extensiva à perceção que os mesmos apresentam relativamente às causas que estão na origem dessa realidade. Neste ponto, tal como acima referido, as visões diferem basicamente na tipologia e proveniência.

Uma vez que dessa perceção depende a sensibilidade e consequente posicionamento relativamente às estratégias a desenvolver para a melhoria da situação, parece-nos fundamental, antes de mais, a criação de espaços de reflexão conjunta, por forma a acertar pontos de atuação e intervenção estratégicos. Caso contrário, continuar-se-á a construir e percorrer caminhos paralelos, sem probabilidade de se encontrarem e quantas vezes em sentidos opostos, perpetuando-se a situação de desencontro e desarticulação, numa espécie de diálogo de surdos. Neste

sentido, é nossa convicção que a escola, pelo nível de formação dos seus elementos, mas sobretudo enquanto entidade organizada, está mais bem posicionada para promover a criação e dinamização desses espaços. Referimo-nos a estratégias que podem passar pelas tradicionais escolas de pais, mas não descoramos a importância que terá a ajuda a dar às associações de pais, no sentido de uma participação e intervenção mais assertiva e mais produtiva, porque mais refletida, organizada e potencialmente mais consensualizada.

Para além de ética e moralmente não se poder demitir desta responsabilidade, a escola tem todo o interesse na promoção e desenvolvimento destas competências parentais, uma vez que delas colherá, certamente, bons frutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caeiro, T. (2005). Abertura de seminário. In Concelho Nacional de Educação (Org.). *Educação e Família*, 21-24. Lisboa: CNE.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Davies, D. (Dir.) et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros horizonte, Lda.
- Lima, J. Á. (Org.), Lima, L., Sá, V., Silva, P., Moréjon, A. R., Palos, A. C. et al. (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA editores – S.A.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. e Perloiro, M. F. (2005). *A família e o sucesso escolar*. (4ª ed.). Lisboa: Edições Científica Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, C. (2001). *Sociologia da criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.